

ORGANIZAÇÃO E CURRÍCULO: EM BUSCA DE UM MODELO ALTERNATIVO¹

Joaquim Machado²

Resumo

A escola que hoje temos resulta de um longo processo de construção histórico e social até se tornar o lugar por excelência da educação formal, utilizando dispositivos de uniformidade, homogeneidade e conformidade, dificilmente compagináveis com uma pedagogia humanista valorizadora das diferenças, da democracia e da autonomia. Neste texto, damos conta da evolução da escola tradicional e do seu modo de adotar dispositivos inovadores que a tem tornado mais inclusiva, assim como problematiza as potencialidades e os desafios que se colocam a projetos recentes de renovação pedagógica que fomentam a diversificação e a integração de saberes nos planos curriculares nacionais.

Palavras-chave: escola inclusiva, organização pedagógica, diversificação curricular, autonomia profissional

A escola atual resulta de um processo histórico e social alicerçado na crença de que um povo instruído é um povo mais livre, mais hábil, mais virtuoso, mais feliz e mais próspero. Ela concretiza, em parte, a utopia que atravessa toda a modernidade e está na base da sua universalização para as crianças e jovens, mas o cumprimento desta utopia está hoje muito condicionado pelas bases da gramática com que se consolidou. Por isso, encontramos dinâmicas institucionais de busca de um modelo alternativo de organização pedagógica

¹ Este capítulo retoma e expande as ideias desenvolvidas pelo autor no texto “Para uma escola do presente com futuro”, publicado em ELO24, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda – Guimarães, julho de 2017, 29-36.

² Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

mais ajustado a uma educação inclusiva, cujos contornos são aqui apresentados e que colocam novos desafios aos professores e à escola, nomeadamente a rutura com a uniformidade, a homogeneidade e a conformidade e a abertura à diversificação pedagógica, à flexibilidade curricular e à autonomia profissional e organizacional

1. A modernidade e a utopia de uma escola para todos

Em 1516, Tomás More apresentava uma ilha onde o desenvolvimento dos habitantes e da sociedade começava precisamente com uma escola onde todos os meninos e meninas recebiam instrução. Mas, para generalizar a escola a todas as crianças, era preciso faltava uma organização com um plano de estudos sequencial e métodos pedagógicos apropriados. Assim, em 1512, Erasmo publicou o seu *Plano de Estudos e de Leitura e Interpretação de Autores* e, em 1523, foi a vez de João Luís Vives escrever a sua *Pedagogia Pueril*. Um século depois, Coménio desenvolveu um método que parte dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes, como se pode ler na sua *Didactica Magna* ou *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, em 1649 e, já no século XVIII, a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs (fundada por João Batista de La Salle para se dedicar à “educação dos filhos dos artesãos e dos pobres”) organizava o processo de ensino pelo método coletivo de *ensinar a todos como um só*, assim como adotava o uso da língua materna para o estudo das diversas matérias. No *Guia para Escolas Cristãs*, editado pela primeira vez em 1720 a partir de um manuscrito de 1706, La Salle propõe a organização do ensino em “lições” e “secções ou níveis” e, ao mesmo tempo, preconiza que esta divisão do trabalho escolar seja suportada por estruturas flexíveis que facilitem a repartição dos alunos de tal modo que cada um possa integrar-se no grupo que melhor convém à sua situação (Lauraire, s/d, p. 3).

Faltava, no entanto, o impulso político que a criação dos sistemas educativos nacionais viria a emprestar a esta ideia de generalização da educação escolar a todos os cidadãos, agora subordinada ao grande objetivo da formação do cidadão e da ideia de pátria. Como preconizava Rousseau (1712-1788), nas *Considerações sobre o Governo da Polónia*, “é a educação quem deve dar às almas a força nacional, assim como dirigir de tal maneira as suas opiniões e os seus gostos que cheguem a ser patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade” (1988:68). Acrescentava ainda este autor que “todos devem ser

educados conjuntamente e da mesma maneira” e que, “se não pode estabelecer-se uma educação pública inteiramente gratuita, ao menos será necessária pô-la a um preço acessível aos pobres” (1988, p. 70).

2. Entre a utopia e a burocracia

Barroso (1998) exemplifica como o ensino primário não graduado (espécie de cursos livres) procurou alternativa pedagógica ao *modo individual* de ensino e passou pela opção do *modo simultâneo* (século XVIII) e do *modo mútuo* (século XIX), recorrendo à divisão do trabalho dos alunos, à especialização das funções docentes, à seriação do espaço, do tempo, dos saberes e dos alunos e fazendo do princípio da uniformidade uma das marcas distintivas da cultura escolar. Por sua vez, Fernandes (1992) mostra também a uniformização e normativização do currículo, da pedagogia e da avaliação na emergência da instrução secundária (séc. XIX), sublinha a garantia mínima de qualidade que foi introduzida e constata que, já no período liberal, se tornou problemática “a congruência entre a organização do sistema educativo e as finalidades políticas da educação escolar” (1992, p. 436).

No século XIX ficaram, pois, estabelecidas as “bases da gramática da escola” atual, cuja continuidade “frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas standardizadas” de divisão escolar do tempo e do espaço, classificação dos alunos e sua distribuição pelas classes, agrupamento por disciplinas, concessão de graus e certificação de aprendizagens curriculares (David Tyack e Larry Cuban, cit. in Barroso, 2001; Formosinho & Machado, 2009; Cabral, 2014).

A organização do trabalho pedagógico com base na turma-classe foi o instrumento administrativo mais poderoso para dar corpo ao grande sonho e à ousada promessa de Coménio e generalizar a escola, primeiro pela introdução da “escola única” no ensino primário e depois pela “unificação” em duas fases do primeiro e do segundo níveis do ensino pós-primário e, finalmente, pela generalização de todo o ensino secundário (Formosinho & Machado, 2016b).

O prolongamento da escolaridade obrigatória foi iniciado por um impulso de inspiração meritocrática e assenta numa perspectiva de democratização do ensino, entendida como

alargamento da base de recrutamento social da população estudantil para os níveis de ensino pós-primário. Mas hoje constata-se que a escola é incapaz de garantir, por si própria a mobilidade social prometida, o que, segundo Canário, lhe traz “défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)” (2008, p. 79). Escreve o mesmo autor que “a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é [hoje] obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos)” (p. 79). Esta “obsolescência” é insuficiente para dizer que a escola está ferida de morte, mas é uma boa base para problematizar o seu futuro e, neste sentido, continua o autor, “pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe” (p. 79). Por isso, Canário (2008, p. 87-88) enuncia três “finalidades fundamentais” que devem orientar “a construção da escola do futuro”: 1) Construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho; 2) Fazer da escola um sítio onde se desenvolva o gosto pelo ato intelectual de aprender; e 3) Transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política.

A enunciação destas finalidades põe em evidência quão continua por cumprir parte substancial da ideia utópica de Coménio quando prometia uma *Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* de forma eficaz, rápida e sólida, isto é, uma arte com a qual “seja impossível não conseguir bons resultados”, obtidos “sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e os professores” e que a instrução seja formativa e “não superficialmente e apenas com palavras”. A primeira finalidade, contrariando “a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente”, afasta-se de “uma conceção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição da informação para a produção de saber” (Canário, 2008, p. 87). A segunda finalidade associa o gosto por aprender ao seu “valor de uso para ‘ler’ e intervir no mundo [motivação intrínseca] e não aos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro [motivação extrínseca]” (p. 87). A terceira finalidade, pugna por uma “escola democrática”, uma escola concebida como organização “onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir” (p. 88).

Atualmente, o prolongamento da escolaridade é justificado pela necessidade de maior qualificação da população escolar numa sociedade confrontada com a globalização e a

concorrência internacional. Esta perspetiva ganha hoje outra legitimidade política, quando Piketty (2014), analisando na longa duração os desequilíbrios entre o capital e o trabalho, afirma que “a longo prazo, a principal força motriz que verdadeiramente tende para a igualdade das condições é a difusão do conhecimento e da qualificação” (2014, p. 43).

3. Em busca de uma organização que garanta uma escola inclusiva

A organização tradicional da escola está talhada para unificar socializando e dividir selecionando (Cherkaoui, s/d). Ela unifica quando molda a identidade do aluno pela transmissão de conteúdos e pela inculcação de ideias, orientações e comportamentos, de valores comuns e, por isso, parece tornar a sociedade mais igualitária. Mas também divide quando hierarquiza os indivíduos através da avaliação da assimilação dos saberes e da capacidade de realizar, pondo em relevo as diferenças de aptidão e deixando a nu as estratificações no seio da classe escolar associadas e moduladas pelas características psicológicas e sociais do aluno (Cherkaoui, s/d; Machado, 2017).

A escola tradicional está, pois, talhada para a seleção dos “mais capazes”, regulada pelas aptidões, pelas vocações e pelo mérito de cada um. Por outras palavras, o mérito, que se refere ao talento intelectual de cada um e, por isso, seria entendido como um dom, é reduzido na escola tradicional à soma do talento intelectual natural e do esforço individual (Young, 2008) e, como denuncia a teoria da reprodução social, nela vem a ser legitimação ética das desigualdades sociais. Os mecanismos de seleção escolar fazem do fracasso escolar a evidência do “não merecimento” e de “culpa” individual (Tognon, 2017) ao mesmo tempo que iliba a escola de qualquer responsabilidade e afasta a ideia da necessidade de encontrar respostas alternativas à reprovação e à repetição, que ela mesma instituiu.

Ora, o que preconiza a escola inclusiva é a atenção e valorização das diferenças, enquanto “valor estruturante do sistema educativo” e “recurso da sociedade democrática” (Barroso, 1998:9). E, por isso, exige a conciliação do ensino de todos e a aprendizagem de cada um através da implementação da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica. Deste modo, as orientações normativas estimulam atualmente a promoção de uma pedagogia diferenciada em aula, o ensaio de modos distintos de agrupar os alunos, a proposta diferenciada de atividades e projetos, a organização das condições temporais e

especiais adequadas, a introdução de modalidades de avaliação que sejam mais proativas, interativas e formativas do que reativas, corretivas e sumativas. Mas as orientações normativas continuam a fazer prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas, quando o que é preciso é passar de uma cultura da homogeneidade (organização do tempo, dos espaços, dos alunos, dos professores e das disciplinas) para uma cultura da diversidade em aula com reflexos na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas (Barroso, 1998; Formosinho & Machado, 2009). Neste sentido, a unidade turma, que contribuiu para o progresso e expansão do sistema educativo, vem a ser hoje, quando tomada como unidade rígida, um obstáculo à diversificação pedagógica e curricular (Meirieu, 1989).

Diversas soluções organizativas ensaiadas nas escolas portuguesas (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016) mostram a necessidade de um modelo organizativo diferente que deve abranger três dimensões: a integração curricular, a organização dos grupos de aprendizagem e a organização dos profissionais que asseguram as situações de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009). Este modelo comporta, por isso, alterações profundas no que concerne à constituição e duração dos grupos discentes, à autonomia e à colaboração dos professores, com reflexos no seu controlo sobre as variáveis da organização pedagógica (gestão do tempo, gestão do espaço, progresso dos alunos e distribuição dos apoios educativos), na coordenação e gestão do processo de ensino-aprendizagem (coordenação do ensino na aula, gestão do currículo e monitorização das aprendizagens) e no acompanhamento e orientação dos alunos (Formosinho & Machado, 2016a).

4. Autonomia, organização e flexibilidade

A partir da penúltima década do século XX foram introduzidas diversas alterações na gestão pedagógica e curricular, decorrentes da finalidade da escola como promotora de “justiça social” e de igualdade de oportunidades. Este princípio enforma as medidas políticas que, a propósito ou a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram introduzidas num modelo de gestão curricular centrado sobretudo num elenco de disciplinas e na transmissão das suas matérias, organizado no pressuposto de que há uma carga horária ideal para cada disciplina e uma duração ideal para cada aula, emitindo

indicações metodológicas de validade universal e definindo decisões pedagógicas de validade nacional, independentemente das especificidades de cada professor, de cada aluno e de cada contexto.

Neste modelo centralizado, as normas pedagógicas acabam por ser reduzidas a normas burocráticas, a formulação geral do currículo cabe exclusivamente ao ministério que, por sua vez, entrega a grupos de especialistas a formulação dos programas de cada disciplina e incumbe as escolas, os seus órgãos e os seus professores, da implementação.

Várias foram as medidas que, entretanto, pretenderam romper com este modelo que faz do professor um simples executor e mediador técnico do currículo prescrito. Valorizando a ação da escola e dos seus professores, as medidas mais descentralizadoras valorizam a autonomia organizacional daquela e a autonomia profissional destes. Mas esta valorização implica responsabilidade e responsabilização, de tal modo que, num primeiro nível de análise, é associada a um sentimento de perda da autonomia individual do professor face à direção da escola e da autonomia coletiva face à comunidade local. Na verdade, no quadro do sistema público de ensino a “autonomia das escolas” é relativa e instrumental. Como escreve João Barroso (1996), por um lado, ela “é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local no quadro de um processo de descentralização” (2008, p. 111) e, por outro lado, o seu reforço “não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem, em melhores condições, o serviço público de educação” e, por isso, como também adverte o mesmo autor, esse reforço deve garantir, em primeiro lugar, a “subordinação da autonomia da escola aos interesses da formação das crianças e dos jovens de acordo com os princípios constitucionalmente definidos e em função das especificidades locais” e garantir, em segundo lugar, o “respeito pelo campo profissional dos professores, em particular no que se refere à tecnicidade dos seus saberes e à responsabilidade que devem ter sobre os ‘meios de produção’ escolar, nomeadamente ao nível da organização pedagógica e dos modos de ensino” (2008, p. 113).

Neste aspeto, a autonomia da escola não se altera profundamente com as alterações legislativas, mas depende sobretudo do processo pelo qual cada escola e os seus professores a vão construindo e, desse modo, apresentam um percurso orientado para a diversificação e a flexibilização. A autonomia é mais um processo de construção colectiva

do que o artefacto legislativo que o determina e requer mais autoria que ação em conformidade, assim como pressupõe a opção por um padrão de trabalho que requer a cooperação dos pares e destes com outros profissionais no quadro de lógicas de trabalho em rede e de respeito pela individualidade de cada um.

Neste quadro, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário”, em implementação no ano escolar de 2017-2018 em mais de duas centenas de escolas, permite a cada uma delas a “identificação de opções curriculares eficazes”, apela à mobilização dos agentes educativos “numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”, valoriza modalidades de “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” por equipas docentes e, consequentemente, “o trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, reconhecendo os professores como “agentes principais do currículo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, art.º 3.º). É em consonância com estes princípios que o projeto permite às escolas do ensino básico e secundário a gestão até 25% da carga horária semanal inscrita numa matriz curricular-base, através da criação de “domínios de autonomia curricular” ou de novas disciplinas.

Este projeto “experimental” insere-se, pois, na conceção de que “o currículo escolar é (...) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24) e pressupõe um modelo organizativo coerente que integre as três dimensões acima referidas: a integração curricular, a organização dos grupos de aprendizagem e a organização dos profissionais que asseguram as situações de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009).

5. O horizonte aberto por uma inovação organizacional

É na busca deste modelo organizativo “flexível no que se refere aos espaços, horários, métodos” e requerendo a diversidade de constituição dos grupos de alunos e a adaptação dos horários às tarefas e aos objetivos de aprendizagem, que se inscreve o projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha. Este modelo faz deslocar o centro do ensino para a aprendizagem e, ao lado de um modelo baseado no ensino por disciplinas, “promove o trabalho por projetos, acentua a aprendizagem experiencial, através de

trabalhos de investigação e de métodos que estabelecem desafios e trabalham com perguntas e respostas” (Azevedo, 2016, p. 36).

Esta inovação visa concretizar os três planos de ação em que, segundo Canário (2008), deve incidir a ação de transformação da escola:

- 1) “Pensar a escola a partir do não escolar”, importando práticas educativas que conduzem a aprendizagens significativas;
- 2) “Desalienar o trabalho escolar” através da promoção do aluno a “produtor” do saber;
- 3) “Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”, não necessariamente da sociedade que vem aí mas da “ideia do que queremos que sejam a vida e o devir coletivos” (p. 88).

O alcance desta inovação faz Azevedo (2016) anunciar que “há uma brecha no dique”, perspectiva esta que é testemunhada pelas narrativas de professores portugueses que visitaram nove destas escolas (Alves & Cabral, 2017), cujos factores de sucesso são: o foco nos aprendentes e na educação integral de cada um, um currículo com tempos para o ensino das matérias disciplinares e tempos para o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, espaços amplos com capacidade para acolher grandes grupos, tempos alargados que facilitam o trabalho de projeto e outras metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais, modos diversos de agrupar os aprendentes, constituição de equipas docentes e implementação de modalidades de ensino em equipa (Alves e Cabral, 2017, p. 6-9).

Contudo, não dispomos hoje de dados suficientes para determinar os efeitos desta “brecha” na “reestruturação” da escola, para além de constataremos o facto de a inovação incluir alterações profundas na organização pedagógica e curricular da escola, acolhendo assim e dando coerência a princípios que estão na base de um conjunto de orientações e medidas postas em ação pelos sistemas educativos mais avançados com vista a esbater a pedagogia tradicional e concretizar a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2007, p. 50-51; Machado, 2017).

Esta inovação extravasa o alcance de todas as outras porque não se circunscreve a uma sala, a um professor ou a uma escola. Ela abrange uma rede de escolas e leva já uma dezena de anos de preparação, seja da arquitetura das salas e da adequação do mobiliário,

seja de uma larga equipa de profissionais que lidera o processo. Suscita, por isso, muitas expectativas junto daqueles que têm pugnado por alterações estruturais sustentáveis noutras escolas dos diferentes sistemas nacionais, procurando contrariar o que “a experiência mostra”, isto é, “que a escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica” (Canário, 2008, p. 88).

Na verdade, a dimensão do sucesso da inovação depende, contudo, da sua sustentabilidade e esta depende, por sua vez, também da capacidade organizacional para superar a perspetiva padronizadora (*one best way*) da pedagogia institucional (Lobrot, 1973) e evitar a tentação de considerar que a efetivação da diferenciação pedagógica é da responsabilidade exclusiva de cada professor em particular, bem como precaver-se contra a armadilha de transformar em “forçada” uma colaboração que se pretende “espontânea” (Hargreaves, 1998). Depende, por isso, também da “aprendizagem grupal” realizada pelos professores que dão corpo à inovação e da capacidade das suas lideranças para, utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas profissionais, serem organizadoras do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir. Os protagonistas do processo de mudança deparar-se-ão, no entanto, com uma paisagem mental predominante na sociedade e na administração educativa onde a corrente (pelo menos discursiva) que hoje dá suporte à legitimidade da procura de novas respostas pedagógicas é obrigada a assentar vários dos seus pilares num nível mais profundo moldado por uma narrativa forjada nos princípios que enformam a racionalidade técnico-instrumental.

Também por isso, a verificar-se o sucesso da rede de escolas jesuítas da Catalunha e dos seus profissionais, ele dará conta de uma “boa prática” de intervenção na organização pedagógica com impacto no modo tradicional de *ser e fazer* escola.

Conclusão

A utopia da escola para todos concretiza-se graças ao desenvolvimento de um Estado educador, às necessidades do sistema capitalista e da valorização do “capital humano” e à opção por um modelo organizacional que conjuga eficazmente os modos burocrático e fabril.

Contudo, como todas as utopias, a sua realização não cumpre todas as promessas do sonho inicial, movido pela concepção de igualdade dos cidadãos. Por isso, a utopia se desloca e exige hoje a alteração do modo escolar de produzir a igualdade. A teoria da reprodução assinala à escola a distopia da reprodução das desigualdades sociais e os movimentos de renovação pedagógica assinalam a injustiça de um tratamento uniforme para pessoas que são distintas. Estas denúncias justificam as diferentes propostas de diversificação pedagógica e flexibilização curricular, cujas realizações põem em evidência a necessidade de uma organização coerente do processo de ensino que promova a igualdade através de processos mais ajustados. Para isso, é preciso romper com o *modus operandi* do modelo burocrático e fabril.

Esta rutura não se processa apenas com o ato legislativo que “permite” a cada escola um conjunto de dispositivos de flexibilização curricular. Ela carece de um processo de construção em cada escola, onde se jogam as capacidades individuais e a capacidade coletiva para ensaiar as “novas” possibilidades legalmente “permitidas”, aprender com eventuais erros de percurso e celebrar os seus êxitos. Mas convém não esquecer as “lições” das experiências já ensaiadas nas últimas décadas e da (relativa) incapacidade do modelo tradicional para as incorporar sem neutralizar as finalidades que estão na base das suas realizações.

Neste sentido, é preciso encontrar na organização escolar a coerência entre a ideia de sociedade que se pretende e de escola que serve essa ideia, os percursos que cada escola se determina para concretizar essa ideia e a vida que se vive no seu quotidiano. É aqui que se joga a liderança escolar.

Referências bibliográficas

Alves, J. M. & Cabral, I. (Orgs.) (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio *et al.*, *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (p. 63-94). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2008). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)Sucesso: Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Canário, R. (2008). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cherkaoui, M. (s/d). *Sociologia da Educação*, 2ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América.

Fernandes, A. M. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J., Alves, J. M. & Verdasca, J. (org.) (2016). *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (p. 19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (p. 39-54). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Lauraire, L. (s/d). *O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação humanista e cristã*. Em

<http://www.irmaosdelasalle.org/public/uploads/irmaos/881908cfe343665f6c60383ef535a7b2.pdf>.

Lobrot, M. (1973). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

Machado, J. (2017). Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar. In I. Cabral e J. M. Alves (Org.), *Da construção do Sucesso Escolar: Uma visão integrada* (p. 11-30). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Meirieu, Ph. (1989). “De la classe-progrés a la classe-obstacle”, *Cahiers Pédagogiques*, nº 279, 8-9.

Piketty, Th. (2014). *O Capital no Século XXI*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da educação.

Rousseau, J.-J. (1988). *Proyecto de Constitución para Córcega, Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*. Madrid: Editorial Tecnos.

Tognon, G. (2017). Democracia, educação, mérito. Reflexões sobre a ideologia meritocrática. Conferência no *II Seminário Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, realizado na Universidade Católica Portuguesa, Porto em 20 e 21 de julho de 2017 (texto policopiado).

Young, M. (2008). *The rise of the democracy*. New Brunswick: Transaction Publishers